

Roeder, Peter M.

## **Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg**

*Bollnow, Otto Friedrich [Hrsg.]: Sprache und Erziehung. Bericht über die Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 7. bis 10. April 1968 in Göttingen. Weinheim; Berlin; Basel : Beltz 1968, S. 53-68. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 7)*



Quellenangabe/ Citation:

Roeder, Peter M.: Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg - In: Bollnow, Otto Friedrich [Hrsg.]: Sprache und Erziehung. Bericht über die Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 7. bis 10. April 1968 in Göttingen. Weinheim; Berlin; Basel : Beltz 1968, S. 53-68 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234261 - DOI: 10.25656/01:23426

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-234261>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23426>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

7. Beiheft

# Sprache und Erziehung

Bericht über die Arbeitstagung  
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
vom 7. bis 10. April 1968 in Göttingen

Im Auftrag des Vorstands  
herausgegeben von Otto Friedrich Bollnow

Verlag Julius Beltz · Weinheim · Berlin · Basel

## Zeitschrift für Pädagogik

*Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers:* Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg 62, Kiwitmoor 55

*Anschrift der Schriftleitung:* Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 90, Schönstraße 72 b

*Anschriften der anderen Herausgeber:* Prof. Dr. Fritz Blättner, 23 Kiel, Sternwartenweg 8; Prof. Hans Bohnenkamp, 45 Osnabrück, Stüvestraße 3; Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstraße 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, 775 Konstanz, Jakobstraße 45; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43; Prof. Dr. Wilhelm Flitner, 2 Hamburg-Großflottbek, Sohrhof 1; Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, 1 Berlin 38, An der Rehwiese 24; Prof. Dr. Oskar Hammelsbeck, 4931 Heiligenkirchen-Schling, Haus 404 (Bergstraße); Prof. Dr. Wolfgang Klafki, 355 Marburg, Rollwiesenweg 36; Prof. Dr. Martinus Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 6241 Schneidhain/Taunus, Rossertstraße 5; Prof. Dr. Franz Vilsmeier, 8104 Grainau, Alpspitzstraße 8 c.

*Anschriften der Autoren dieses Heftes:* Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstraße 27; Prof. Dr. Hans Eggers, 66 Saarbrücken, Universität; Prof. Dr. Wilhelm Flitner, 2 Hamburg-Großflottbek, Sohrhof 1; Prof. Dr. Klaus Giel, 741 Reutlingen, Eßlinger Straße 9; Prof. Dr. Hans Glinz, 51 Aachen, Lütticher Straße 141; Prof. Dr. Hartmut von Hentig, 34 Göttingen, Stauffenberggring 10; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Bruno Liebrucks, 6 Frankfurt-Eckenheim, Kurzröderstraße 7; Prof. Dr. Werner Loch, 852 Erlangen, Kochstraße 4; Prof. Dr. Peter M. Roeder, 2 Hamburg 13, v.-Melle-Park 8; Prof. Dr. Dr. Wilhelm Seedorf, 34 Göttingen, Schildweg 12; Prof. Dr. Martin Wagenschein, 6101 Trautheim; Prof. Dr. Mario Wandruszka, 74 Tübingen, Am Apfelberg 1.

# Inhalt

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW	Eröffnungsansprache . . . . .	5
WILHELM FLITNER	Sprache und Erziehung heute . . . . .	9
BRUNO LIEBRUCKS	Erziehung des Menschen zur Sprachlichkeit . . . . .	27
Diskussion	. . . . .	43
ERNST LICHTENSTEIN	Bildung und Sprachlichkeit . . . . .	45
PETER M. ROEDER	Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg . . . . .	53
Diskussion	. . . . .	69
WERNER LOCH	Die Sprache der Pädagogik und die Pädagogik der Sprache . . . . .	73
Diskussion	. . . . .	79
Gesamtdiskussion	. . . . .	81
HARTMUT VON HENTIG	Didaktik und Linguistik . . . . .	83
KLAUS GIEL	Operationelles Denken und sprachliches Ver- stehen . . . . .	111
MARTIN WAGENSCHN	Die Sprache im Physikunterricht . . . . .	125
Gruppendiskussionen	a. Sprache und Sozialstatus . . . . .	143
	b. Die Erschließung der Wirklichkeit — Zur didaktischen Bedeutung der Sprache . . . . .	145
	c. Die Sprache im naturwissenschaftlichen Un- terricht . . . . .	147
	d. Die Sprache in der Heilpädagogik . . . . .	149
MARIO WANDRUSZKA	Die Strukturen unserer Erlebniswelt und die Strukturen unserer Sprache . . . . .	151
HANS EGGERS	Die deutsche Sprache der Gegenwart als päd- agogisches Problem . . . . .	173
HANS GLINZ	Sprachwissenschaftliche Voraussetzungen für die Arbeit des Didaktikers und Pädagogen . . . . .	189
Gesamtdiskussion	. . . . .	213
	Die plattdeutsche Sprache (WILHELM SEEDORF) . . . . .	214
OTTO FRIEDRICH BOLLNOW	Erziehung zum Gespräch . . . . .	217
Zusammenfassung und Schlußwort	. . . . .	231

## Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg

MÖRIKES „Gesang zu zweien in der Nacht“ ins Genre des „hit“, also aus dem elaborierten in den restringierten Kode übersetzt, nimmt sich so aus:

Er: Wenn ich Deine Hände fasse,  
sie: sag' ich Klasse!  
er: und dann nie mehr von Dir lasse,  
sie: sag' ich Klasse! .....  
beide: Denn in diesem Wort liegt alles drin.

Das Beispiel lädt zu Spekulationen in zwei Richtungen ein: Die erste zielt auf Sprache als Medium sozialer Beziehungen, die zweite auf die Zuordnung solcher Art Kommunikationsstil zu bestimmten gesellschaftlichen Subkulturen:

Das eigentlich Sprechende in der angedeuteten Situation sind die körperlichen Ausdrucksbewegungen — das Händehalten. Die Sprache ist in die Rolle des bedingten Reflexes gesunken — ein hilfloses, beinahe überflüssiges Signum auf eine standardisierte Situation. Sie verleiht dem Geschehen selbst den Charakter des Rituals; jegliche individuelle Bedeutung geht auf in der Typik sozialer Rollen. Wie aber werden — so wäre zu fragen — die auf konkrete Individuen bezogenen Bedeutungen einer sozialen Situation wahrgenommen, wenn sie sprachlich nicht mehr expliziert werden? Welche Möglichkeiten bleiben, um eine auf individuelle Ziele und Bedürfnisse abgestimmte Situation zu schaffen und zu lenken, wenn solche Ziele und Wünsche sprachlich nicht angemessen spezifiziert werden können —, wenn, zumindest verbal, der andere und ich selbst im Klischee sozialer Rollen, sozial standardisierter Bedeutungen erscheinen?

Diese Fragen zielen auf das keineswegs endgültig geklärte Problem der Relevanz von Kommunikationsstilen für die Wahrnehmung von Beziehungen und Objekten und für die Handlungsplanung zunächst in der sozialen Sphäre. Bevor wir uns ihm unter pädagogischem Aspekt zuwenden, ist jedoch die Frage nach der Genese und den Merkmalen des Sprachstils zu stellen, für den das zitierte Bruchstück Geschlechterrollen-Lyrik als Beispiel diene, (und der von BASIL BERNSTEIN treffend „restringierter linguistischer Kode“ genannt worden ist). Wir interpretieren diese Genese wesentlich als eine soziale, d. h. wir sehen ihre bestimmenden Faktoren primär in subkulturell determinierten Lernerfahrungen, nicht aber in genetisch bedingten Unterschieden der sprachlichen Kompetenz wie neuerdings einige von CHOMSKY ausgehenden Psycholinguisten<sup>1</sup>). U. OEVERMANN weist ihnen gegenüber m. E. mit Recht auf die vielfältigen Ergebnisse von sprach-

soziologischen Untersuchungen hin, die das Gewicht sozialer Lernerfahrungen bestätigen, wie groß auch immer die Bedeutung von Reifungsprozessen in der Sprachentwicklung sein mag. Solange wir nicht über eine generative Grammatik einer lebenden Sprache verfügen, wird zudem der Beweis für die Behauptung der Umweltunabhängigkeit grammatischer Kompetenz kaum schlüssig zu führen sein — um nur die linguistische Seite des Problems zu berühren<sup>2)</sup>.

Die soziale Situation, die den „restringierten Kode“ hervorbringt, kann typisierend wie folgt beschrieben werden:

Eine Familie der Unterschicht in beengten Wohnverhältnissen mit überdurchschnittlicher Kinderzahl, niedrigem, oft unsicherem Einkommen. Die Tätigkeit des Vaters besteht wesentlich im Umgang mit Dingen, sprachliche Kommunikation spielt für sie nur eine geringe Rolle. Die Mutter arbeitet gelegentlich. Die Schulbildung der Eltern geht nicht über die Elementarstufe hinaus. Schon die Großeltern lebten in proletarischen Verhältnissen. Diese Existenz ist gewissermaßen zur zweiten Natur geworden; Gedanken an und Planung für einen möglichen Aufstieg beschränken sich auf den wöchentlichen Obulus fürs Lotto. Der Anteil an der Kultur der Gesellschaft ist eingeeengt auf deren restringierteste Manipulationsinstrumente: Boulevard-Blätter und Produkte der Traumfabriken. Es ist eine Welt, in der sich Individuelles nicht ausdrücken kann: in der Einrichtung der Wohnung nicht und nicht in der Kleidung, weder im Stil des Arbeitstages noch selbst in der Wahl der Vergnügungen. Persönliches wird zu einem bloßen Unsicherheitsfaktor im ohnehin schwierigen Gang der Dinge. Als disfunktional schrumpft es in die subkulturell akzeptierte soziale Rolle zurück, die Sicherheit zu verleihen scheint. Die Kommunikation zwischen den Mitgliedern der Familie — ohnehin durch die äußere Misere und die über die engere Nachbarschaft gleichen Milieus nicht hinausgehenden Kontakte auf einen engen Horizont eingeschränkt — bleibt wesentlich konkret-expressiv, bleibt status-, nicht personenbezogen, wie das in extremer Form die Partnermonologe der Haushälterin in ELIAS CANETTIS Roman „Die Blendung“ veranschaulichen<sup>3)</sup>.

Wir müssen annehmen, daß dieses Milieu sich bereits auf das neugeborene Kind unmittelbar auswirkt, z. B. darin, daß die Zahl der Pflegekontakte zwischen Mutter und Kind typisch geringer ist als in der Mittelschicht, Pflegehandlungen, bei denen die Mutter spricht und dem Kind die Modelle für die Auswahl relevanter Phoneme aus der Vielzahl artikulierbarer Laute bietet und sicher auch das Hervorbringen solcher Laute anregt. Schon im 6. Monat sind Unterschiede in der Lautentwicklung zwischen Heimkindern und in Familien aufwachsenden Kindern festgestellt worden<sup>4)</sup>. Schichtenspezifische Differenzen in dieser Hinsicht hat man vom 16. Monat an aufwärts beobachtet. Kinder der Unterschicht produzierten weniger Laute (pro Verhaltenseinheit), vom 18. Monat an auch weniger verschiedene Laute<sup>5)</sup>. Diese Differenz scheint sowohl auf den

offeneren und/oder häufigeren Ausdruck von Gefühlen der Zuwendung als auch auf die größere Häufigkeit sprachlicher Stimulierungen in der Mittelschicht zurückführbar. Schon das Lächeln des Erwachsenen reizt zu häufigerer Lautbildung an<sup>6)</sup>). Das Experiment, Mütter der US ihren Kindern vom 13. Lebensmonat an täglich 10 Minuten vorlesen zu lassen, führte zu einer im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikanten und dauerhaften Überlegenheit in der Häufigkeit und Anzahl der von diesen Kindern artikulierten Phoneme<sup>7)</sup>). M. C. TEMPLIN hat in ihrer an einer größeren Stichprobe von Kindern durchgeführten Studie über die Sprachentwicklung zeigen können, daß Unterschiede in der Phonembildung zwischen Kindern der US und solchen der MS bis ins 8. Lebensjahr hinein bestehen<sup>8)</sup>).

Die Unterlegenheit von Kindern aus der Unterschicht zeigt sich sowohl in der Phonembildung als auch in der Fähigkeit, Phoneme zu unterscheiden, was nicht nur auf seltenere sprachliche Stimulierung zurückzuführen sein wird, sondern auch auf die geringere Qualität der Imitationsmodelle, mit denen sich das Kind konfrontiert sieht. Sehr viel häufiger als in der MS wird dieses Modell die — phonetisch noch wenig differenzierte — Sprache der kaum älteren Geschwister sein. Die relative Retardierung in der Sprachentwicklung von Zwillingen, die ja gelegentlich ein eigenes Kommunikationssystem ausbilden, illustriert diesen Zusammenhang<sup>9)</sup>).

Beide Fähigkeiten: Phonembildung wie Unterscheidung sind offenbar wesentliche Voraussetzungen für den Schulerfolg auf der Elementarstufe. CYNTHIA P. DEUTSCH hat für Negerkinder im 1. und 5. Schuljahr signifikante Zusammenhänge zwischen Maßen für auditives Diskriminationsvermögen und verbalen Tests, u. a. auch Lesetests gefunden<sup>10)</sup>). Sie gibt dafür u. a. die Erklärung, daß das Slum-Kind in einer lauten Umwelt lebt und die sprachlichen Signale durch den hohen Geräuschpegel hindurch oft nur schwach und entstellt empfängt<sup>11)</sup>). Diese Interpretation wird durch die korrespondierende Beobachtung gestützt, daß Eltern der MS mit ihren kleinen Kindern deutlich und grammatisch korrekter sprechen als miteinander<sup>12)</sup>). Solch höhere Sprachbewußtheit und qualitativ reichere Sprache wiederum darf, wie eine Untersuchung von PEARLIN und KOHN gezeigt hat, in unmittelbarem Zusammenhang mit der Bedeutung verbaler Kommunikation am Arbeitsplatz des Vaters gesehen werden<sup>13)</sup>).

Was hier über die Entwicklung des Artikulations- und Lautunterscheidungsvermögens gesagt wurde, gilt vergleichbar für zwei andere Aspekte des Sprachstils: Wortschatz und Syntax. Wir können zahlreiche amerikanische, englische, französische und einige deutsche Untersuchungen zu diesem Bereich in der inzwischen trivialen Feststellung zusammenfassen: Personen der Unterschicht unterscheiden sich von denen der MS durch einen kleineren Wortschatz und eine

syntaktisch weniger differenzierte Sprache<sup>14</sup>). Dieses Pauschalurteil sei zunächst an Hand einer unveröffentlichten Untersuchung zur mündlichen Sprache illustriert<sup>15</sup>). Zwanzig 10- bis 11jährigen Schülerinnen von Real- und höheren Schulen wurden 5 z. T. farbige Aufnahmen bzw. Bildfolgen aus Illustrierten in Einzelgesprächen mit dem VL und einer Helferin vorgelegt<sup>16</sup>). Die Mädchen waren aus einer größeren Population nach Vaterberuf und IQ ausgewählt worden<sup>17</sup>), und zwar so, daß 10 Mädchen aus Akademikerfamilien 10 weiteren gleich intelligenten aus Arbeiterfamilien gegenübergestellt werden konnten. (Es handelt sich allerdings wesentlich um Berufe der OU: 4 der Väter sind Handwerksmeister, einer ist selbständiger Landwirt, die übrigen sind in Facharbeiterberufen tätig.) Die Situation war so weit wie möglich standardisiert worden; allerdings erschien es dem VL notwendig, oft schon nach kurzer Zeit durch Fragen weitere Aussagen über die Bilder zu provozieren. Daß dadurch die Auswertung nicht wesentlich verfälscht worden ist, wird durch den Vergleich der 1. spontanen Äußerung mit den Charakteristiken der Gesamtäußerungen nahegelegt. Nicht zu kontrollieren ist dagegen eine andere Variable: der Effekt der Erhebungssituation selbst. Die Mehrzahl der Schülerinnen der US zeigte zu Anfang Scheu und Zögern und bedachte das Tonbandgerät mit fragenden Blicken. Die Mädchen der MS dagegen kamen teilweise mit zur Begrüßung ausgestreckter Hand auf den VL zu und betrachteten unbefangen und unaufgefordert die auf dem Tisch ausgebreiteten Photos. Die Schülerinnen der US brauchten im Durchschnitt mehr Anstöße, um die vorgesehene Gesprächsdauer zu erreichen. — Es ist anzunehmen, daß Unterschiede in den sprachlichen Äußerungen teilweise auf die unterschiedliche affektive Wahrnehmung der Erhebungssituation zurückzuführen sind, und daß eine der täglichen Erfahrung der US entsprechende Erhebungssituation die zu beachtenden Unterschiede — zumal im Wortschatz — zumindest verringert hätte. Diesem berechtigten Einwand sei hier nur folgende Erwägung entgegengehalten: Zweifellos ist gerade die Sprache in besonderem Maße situationsabhängig. Doch 1. ist die hier geschaffene Situation „schulrelevant“: aus dem in ihr beobachteten Verhalten läßt sich prinzipiell der Schulerfolg in bestimmten Bereichen vorhersagen; 2. zeichnet sie sich dadurch aus, daß das unterschiedliche Vertrauen in die eigene sprachliche Kompetenz ebenso wie tatsächliche Unterschiede in dieser Beziehung die eigene Position in einer solchen sozialen Situation nahezu vollständig bestimmen. D. h. es handelt sich um eine der sozialen Situationen, die fast nur im Medium der Sprache bewältigt werden können. Die Kompetenz in solchen Situationen trägt wesentlich zur Wahrnehmung der eigenen Position und wohl auch zu deren tatsächlicher Bestimmung bei. Die Analyse der sprachlichen Äußerung läßt nun ebenso wenig wie die informellen Verhaltensbeobachten einen Zweifel daran, daß Mädchen, deren Väter manuellen Berufen nachgehen, bei vergleichbarer Intelligenz und Schulbil-



dung, den Anforderungen der Erhebungssituation nicht in dem Maße gerecht werden wie Mädchen aus Akademikerfamilien.

Die letzteren sprachen durchschnittlich insges. 651 Wörter gegenüber 438,4 der US, also etwa ein Drittel mehr (umgerechnet auf 10 Min. Interviewdauer). Der mittlere Wortschatz der US-Mädchen lag bei 138,3 verschiedenen Wörtern gegenüber 193,8 bei den MS-Mädchen<sup>18</sup>). Die Auszählung nach Wortarten erbrachte u. a. folgende Ergebnisse: (Gezählt wurden: Substantive, Verben, Adjektive, Adverbien, Präpositionen, Konjunktionen, Pronomen, Hilfsverben und die unter der Kategorie „Sonstige“ zusammengefaßten Artikel, Interjektionen und Numeralien.) Mädchen der MS verwendeten signifikant mehr Verben, Adjektive, Adverbien und Pronomina bezogen auf die Gesamtzahl der Wörter in den auf 10 Min. transformierten Bildbeschreibungen, wie auch bezogen auf die Zahl verschiedener Wörter. (T-Test von WHITE). Orientiert am letzteren Maß gebrauchten sie auch mehr Präpositionen. Bezeichnenderweise ergaben sich keine sign. Unterschiede hinsichtlich der Häufigkeit von Substantiven und der in der Kategorie „Sonstiges“ zusammengefaßten Artikel, Numeralien und Interjektionen. Die bloße Benennung der Gegenstände ist offenbar eine sprachliche Leistung von geringerer Komplexität als die Charakterisierung von Eigenschaften dieser Gegenstände und von bildlich dargestellten Handlungen. (Verben und Adverbien).

Der Befund stimmt gut mit dem Ergebnis einer Untersuchung von VERA P. JOHN und LEO S. GOLDSTEIN überein<sup>19</sup>). Die Tatsache, daß Negerkinder der Unterschicht im Peabody Picture Vocabulary Test Schwierigkeiten mit einfachen Verben hatten, während sie vertraute Gegenstände sehr wohl zu benennen wußten, erklären sie aus unterschiedlichen Bedingungen des Erlernens beider Wortklassen. Zum Erlernen der Verben ist nach ihrer Auffassung im höheren Maß eine Bestätigung und Korrektur durch Erwachsene erforderlich, weil bei ihnen die Beziehung zwischen Wort und Wortinhalt variabler und damit lockerer sei als bei Substantiven wie z. B. Ball. Eben diese bewußt auf das Sprachlernen zielende Zuwendung von Erwachsenen fehle diesen Kindern. Die Ergebnisse BLEEKS bestätigen zugleich die anderer in Marburg an Aufsätzen von Schülern durchgeführten Analysen<sup>20</sup>).

Auf eine stärkere begriffliche Differenzierung deutet die sign. höhere Zahl von Präpositionen in den Beschreibungen der MS-Mädchen hin (bezogen auf die Zahl verschiedener Wörter).

Eine eigentliche syntaktische Analyse ist mit dem Material nicht durchgeführt worden. Statt dessen wurden Zahl und Umfang der funktionell vollständigen Äußerungen ausgezählt, d. h. jener Äußerungen, die – möglicherweise ohne grammatisch vollständig zu sein – doch einen Gedanken ausreichend vollständig zum Ausdruck bringen. (Die Übereinstimmung zwischen zwei unab-

hängig vorgenommenen Gliederungen der Beschreibungen in „funktionell vollständige Äußerungen“ erwies sich als zufriedenstellend.)

Das Ergebnis bestätigt die Befunde bezüglich des Wortschatzes. Die Schülerinnen der MS tun eine höhere Zahl von f. v. Ä., u. zw. auch nach der Transformation auf die Interviewdauer von 10 Min. Auch die Zahl der f. v. Ä. pro Frage oder Anregung des VL ist höher – ebenso die Zahl der f. v. Ä. vor dem 1. Eingriff des VL. Der Eindruck größerer Spontaneität, schnelleren Tempos und größerer Flüssigkeit der Verbalisierung wird bestärkt durch die größere Zahl der Wörter pro f. v. Ä. Der Unterschied zwischen US und MS ist dabei in den Äußerungen vor dem 1. Eingreifen des VL noch ausgeprägter als im Gesamtinterview. Nehmen wir die Befunde über die relative Häufigkeit der Wortklassen hinzu, so läßt sich die Untersuchung wie folgt resümieren: Im Vergleich zur US meistern Mädchen der MS eine primär sprachlich zu bewältigende Situation mit weniger Hemmungen, größerem Elan und Tempo. Sie verfügen aktuell über einen größeren Wortschatz, den sie zugleich zu einer differenzierteren Charakterisierung von Gegenständen, dargestellten oder vermuteten Handlungsvollzügen, zeitlichen, räumlichen oder kausalen Beziehungen einsetzen. Der größere Umfang der einzelnen Äußerung läßt auf eine komplexere verbale Planung schließen, die die Interpretation von Beziehungen in der Objektwelt sprachlich angemessener zum Ausdruck zu bringen erlaubt.

Die größere syntaktische Komplexität der Sprache der MS ergibt sich auch aus den von OEVERMANN und den von uns durchgeführten Analysen von Schüleraufsätzen, die entsprechende in den USA und in England gefundene Ergebnisse im wesentlichen bestätigen. OEVERMANN faßt die Befunde seiner Untersuchung – der bisher linguistisch reflektiertesten im deutschen Sprachraum – in einer modellhaften Darstellung des typischen US-Aufsatzes zusammen: „Die syntaktische Organisation ist wenig komplex, weil sie (die Aufsätze) vornehmlich einfache Hauptsätze enthalten und in ihrem Satzgefüge wenig durch Subordination erster oder höherer Ordnung gegliedert sind. Zur Verdeutlichung und Spezifizierung von Satzgliedern finden sich in einen Satzplan eingebettete Relativsätze selten. Wenn Nebensätze gebraucht werden, dann sind es eher lapidar angefügte, konjunkional eingeleitete notwendige Ergänzungen des Hauptsatzes. Die Erweiterung der Subjekt-Prädikat-Grundstruktur erfolgt aber vor allem durch eher redundante adverbelle und attributive Zusätze, die wiederum mehr die Funktion einfacher Deskription und Bedeutungsverstärkung als differenzierender Analyse und logischer Verknüpfung haben. Relativ selten beziehen sie sich auf die Verdeutlichung sozialer, ästhetischer, moralischer oder emotionaler Aspekte der zu beschreibenden Sachverhalte.

Einschränkungen und ein individuelles Urteil ausdrückende Vergleiche erscheinen recht selten, und die im Prädikat signalisierten Zeitperspektiven wer-

den wenig differenziert. Die Tendenz zu einer sehr statisch, bloß abbildend-konkreten Beschreibung führt zur häufigen Verwendung von Substantiven, während Adjektive und Adverbien zur Akzentuierung von Bedeutungsinhalten nur in beschränkter Anzahl zur Verfügung stehen. Allerdings scheint in dieser konkretistischen, wenig abstrakten Schreibweise ein relativ reichhaltiger und nicht oft wiederholter Wortschatz zum Vorschein zu kommen. Logische und raum-zeitliche Beziehungen werden eher in präpositionalen Ausdrücken als im Gebrauch ‚analytischer‘ Konstruktionen signalisiert. Die eigene Person tritt in den Erzählungen nur selten in den Vordergrund, sie geht auf in der Identifikation mit der eigenen Bezugsgruppe und der kollektiven Absetzung von Fremdgruppen. Entsprechend finden eigene Intentionen nur selten ihren sprachlichen Ausdruck in prägnanten Verben und Adjektiven“<sup>(21)</sup>).

Welche Bedeutung hat nun die Verwendung eines bestimmten Sprachkode für den Sprecher? Skizzieren wir zunächst kurz die Antwort BERNSTEINS auf diese Frage, um zugleich zu verdeutlichen, welche Probleme zuvor zu klären wären, um sie stringent beantworten zu können, und wenden wir uns dann abschließend den Alternativen zu, die sich beim gegenwärtigen Stand der Forschung für den Zusammenhang zwischen Sprache und Schulerfolg ergeben<sup>(22)</sup>).

BERNSTEIN interpretiert linguistische Kodes als „Funktionen einer bestimmten Form sozialer Beziehungen oder, allgemeiner, als Eigenschaften sozialer Systeme“<sup>(23)</sup>). Individuen lernen ihre Rollen in Kommunikationsprozessen. Sprachlich ist dieses Rollenlernen ein Erlernen „gemeinsamer Bedeutungen“, durch die die Rolle definiert wird, und die das Rollenverhalten steuern<sup>(24)</sup>). Auf psychologischer Ebene sind die Kodes Ergebnis unterschiedlicher Strategien der verbalen Planung<sup>(25)</sup>). Soziologisch entscheidend ist die These, der Kode sei als Produkt sozialer Beziehungen zugleich deren Ausdruck und „Regulator“<sup>(26)</sup>). Er bestimmt gewissermaßen die Grenzen der Gestaltungsmöglichkeit und die Art sozialer Beziehungen, in die ein Individuum eintreten kann. Es handelt sich bei BERNSTEINS Ansatz also wesentlich um eine soziologische Spezifizierung der HUMBOLDT-WHORF-THESE vom determinierenden Einfluß der Sprache auf die Wahrnehmung von Objekten und Beziehungen, an der er im übrigen festhält.

In diesen Ansatz gehen nun offenbar eine Reihe von Annahmen ein, die noch nicht ausreichend durch konkrete Forschungsergebnisse gesichert sind. Zunächst die linguistische Annahme, die Kodes seien als konsistente Systeme von sprachlichen Elementen und Regeln zu beschreiben und gegeneinander abzugrenzen, bzw. die ihr entsprechende, es sei möglich, Strategien der verbalen Planung in linguistischen Kategorien systematisch zu bestimmen. Tatsächlich aber bewegt sich die Mehrzahl der empirischen Untersuchungen zu unserem Thema in den Kategorien der traditionellen normativen Grammatik, deren kognitive Relevanz keineswegs geklärt ist, und auf dieser Ebene können sie kaum mehr zeigen, als

daß der restringierte Kode gewissermaßen eine mindere Variante des elaborierten Kode der Mittelschicht ist, der von den durch die Kultursprache bereitgestellten syntaktischen und lexikalischen Möglichkeiten einen reicheren Gebrauch macht. (Solche Ergebnisse sind zu einem Teil sicher auch auf die Erhebungssituation und die Erhebungsinstrumente zurückzuführen, die den Sprecher der Unterschicht stimulieren, sich auf den Gesprächspartner der Mittelschicht einzustellen, d. h. aus seinem gewohnten sprachlichen Milieu in ein nicht so vertrautes überzuwechseln.) Der von BERNSTEIN gewählte Ansatz, die Kodes nach dem Grade der Vorhersagbarkeit sprachlicher Sequenzen zu unterscheiden, hilft hier, für sich genommen, auch nicht viel weiter; denn abgesehen davon, daß kaum empirische Untersuchungen vorliegen, besteht das entscheidende Problem ja darin, die Sprachsequenzen, auf die dieses stochastische Modell angewandt wird, zunächst in einem linguistischen System zu bestimmen. Dieses System müßte die möglichen Alternativen der Fortsetzung von jedem Punkt einer Sprachsequenz, deren relative Wahrscheinlichkeit hier überprüft werden soll, kategorisieren, um so gewissermaßen den Rahmen abzustecken, innerhalb dessen ein Sprecher verbal planen kann. Erst auf diesem Hintergrund ließen sich die Planungsstrategien linguistisch eindeutig beschreiben. Erst dann auch ließe sich ihre Bedeutung für kognitive Prozesse empirisch überprüfen.

Wir können hier die Berechtigung der Annahme, daß Wahrnehmung und Denken durch die Sprache mindestens teilweise determiniert werden, nicht erörtern<sup>27</sup>). Für sie spricht eine Fülle von empirischen Befunden und theoretischen Überlegungen, allerdings ist der Beweis dafür, daß subkulturell unterschiedliche Sprechweisen, um die es ja hier primär geht, einen unmittelbaren Einfluß auf die Art und Qualität von Wahrnehmung oder Problemlösung haben, bisher nicht geführt worden, und steht in der Tat vor dem kaum lösbaren methodischen Problem, gänzlich sprachfreie Intelligenzleistungen experimentell zu kontrollieren.

Es erscheint deshalb sinnvoll, für die Interpretation unserer Sprachanalysen mindestens folgende Alternativen, die sich teilweise nicht ausschließen, offen zu halten.

1. Die beobachteten Unterschiede zwischen den Sprechweisen von Mittelschicht und Unterschicht sind rein stilistischer Natur. Dafür spricht, daß sie z. T. auch bei Kontrolle der Intelligenz auftreten, dagegen allerdings u. a., daß die meisten der analysierten Sprachmerkmale auch mit der Intelligenz variieren. (Das davon abweichende Ergebnis OEVERMANNs führe ich trotz seiner einleuchtenden Interpretation auf den besonderen Charakter und die Kleinheit seiner Stichprobe zurück.)

2. Die beobachteten Unterschiede sind nur für verbale Leistungen relevant, oder solche, deren Bewältigung in hohem Maße sprachlich vermittelt ist. Dafür spricht, daß die Unterschiede zwischen den Schichten in verbalen Test größer sind als in nichtverbalen<sup>28)</sup>.

Unter solche verbalen Leistungen wäre auch die Beherrschung unterschiedlicher Kodes zu rechnen, die jeweils auf ein bestimmtes System sozialer Beziehungen zugeschnitten sind, z. B. die Beherrschung des Kode, der im Verkehr mit den Arbeitskollegen auf einer Baustelle gilt, gegenüber dem, der für die Diskussion in einem Schulelternbeirat sozial verbindlich ist. Dieser Gesichtspunkt ist jedoch wahrscheinlich praktisch so wesentlich, daß er hier als 3. Alternative der Interpretation unserer Befunde aufgeführt werden soll, u. zw. in der an BERNSTEIN orientierten allgemeinen Formulierung:

3. Alle sprachlichen Kodes sind als „restringierte“ aufzufassen, insofern sie nur in bestimmten sozialen Situationen funktional sind. Wenn es richtig ist, daß in der Unterschicht nichtsprachliche Signalelements von subjektiven Intentionen des Sprechers die sprachlichen Äußerungen ergänzen, so ist durchaus denkbar, daß beide Kommunikationssysteme zusammengekommen ein ähnliches Niveau der persönlichen Differenzierung von Informationen erreichen wie der „elaborierte Kode“ der Mittelschicht. Erwünscht wäre hier also die Beherrschung möglichst vieler, in sich wahrscheinlich restringierter Kodes, um möglichst unterschiedlichen sozialen Situationen gewachsen zu sein<sup>29)</sup>. Tatsächlich zeigt etwa die Untersuchung von ESTELLE CHERRY PEISACH, *Children's comprehension of teacher and peer speech*<sup>30)</sup>, daß Schüler des 5. Schuljahrs aus der Mittelschicht Schülern der Unterschicht im Verständnis von Mittelschichtensprache überlegen, im Verständnis der Sprache von Kindern aus der Unterschicht gleichwertig waren. Sie beherrschten beide Kodes mit einiger Sicherheit, die der Unterschicht dagegen vorwiegend ihren eigenen.

4. Die Zahl der sprachlich nicht zu vermittelnden Leistungen und Lernprozesse ist in der vieltausendjährigen Geschichte des homo sapiens auf einen kleinen Bestand von ihrerseits kulturell vermittelten Primärerfahrungen zusammengeschrumpft. Unterschiede der Kodes wirken sich deshalb nachhaltig in der Wahrnehmung von Objekten und im Erkennen von Beziehungen aus. Der restringierte Kode benachteiligt also die Unterschicht von Anfang an in weiten Bereichen intelligenten Verhaltens. Unterstellen wir eine unmittelbare kognitive Relevanz der beobachteten Merkmale dieses Kodes, so hieße das: seine Sprecher nehmen die Objektwelt statisch wahr, d. h. sie sind weniger in der Lage, komplexe und variable Beziehungen der Über- und Unterordnung zu erkennen, vielmehr stehen die Objekte — jeweils rigid mit bestimmten Eigenschaften ausge-

zeichnet — diskret nebeneinander, Beziehungen werden vorwiegend in der Form der Reihung erkannt. Als Mediator sozialer Beziehungen ist der Kode weniger geeignet, persönliche Bedeutungen und Intentionen auszudrücken, als vielmehr das System sozialer Rollen zu akzentuieren. Die Sprache bestätigt und entwickelt nicht die persönliche Identität des Sprechers, sondern seine Identifikation mit der ihm zugeschriebenen Rolle<sup>30a</sup>).

Welche Konsequenzen ergeben sich nun aus den hier angedeuteten 4 Alternativen der Interpretation für den Schulerfolg des im restringierten Kode aufgewachsenen Sprechers?

1. Nehmen wir unserer 1. Alternative entsprechend an, daß es sich um rein stilistische, also nur sprachimmanente Unterschiede handelt, so ist selbst das mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht ohne negativen Einfluß auf die Schullaufbahn des Sprechers im restringierten Kode. Ein von uns durchgeführter Versuch bewies die Möglichkeit, Aufsätze von Schülern des 4. Schuljahrs nach komplexen stilistischen Kriterien der Herkunftsschicht dieser Schüler mit hoher Wahrscheinlichkeit richtig zuzuordnen. Die Aufsätze von Schülern aus Akademikerfamilien wurden nach diesen Kriterien jeweils günstiger eingeordnet als die von gleich intelligenten Arbeiterkindern.

Wir müssen annehmen, daß diese stilistischen Kriterien denen des Aufsätze beurteilenden Lehrers ähnlich sind, sich also in der Zensur niederschlagen<sup>31</sup>). Die Sprache des Schülers der Unterschicht wird also, an den Maßstäben des elaborierten Kode der Mittelschichten gemessen, als inferior eingestuft. Und da wir annehmen müssen, daß diese Einstufung sich nicht auf Aufsätze beschränkt, sondern auch durch mündliche Äußerungen provoziert wird, dürfte der negative Effekt selbst rein stilistischer Unterschiede auf den Schulerfolg beträchtlich sein.

Unterstellen wir nun unsere zweite, wahrscheinlichere Alternative, daß die beobachteten Unterschiede eine Unterlegenheit des restringierten Kode hinsichtlich aller verbal zu lösenden Aufgaben anzeigen, so stellt sich unmittelbar die Frage nach dem Gewicht verbaler Leistungen für den Schulerfolg. Nach allem was wir wissen, ist es außerordentlich hoch. LILLY KEMMLER hat das für die Grundschule belegt<sup>32</sup>). Eigene Erhebungen zeigen, daß in der Sexta etwa die Hälfte aller Sitzenbleiber u. a. am Deutschunterricht scheitert. Ca. ein Fünftel unserer Gesamtstichprobe von Sitzenbleibern in der höheren Schule scheitert ausschließlich an den Fremdsprachen, gegenüber nur 3 %, die ausschließlich in Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern versagen. Ein Drittel dieser Schüler hat nicht ausreichende Zensuren in Deutsch und/oder den Fremdsprachen. Nahezu 60 % aller nicht ausreichenden Zensuren wurden in dieser Fächergruppe erteilt.

Dieser Prozentsatz erhöht sich anderen Untersuchungen zufolge auf ca. 80 %, wenn nicht nur die Zensuren der Sitzenbleiber erfaßt werden<sup>33</sup>). Die Beobachtung, daß pitch-discrimination tests die besten einzelnen Prediktoren für den Erfolg im fremdsprachlichen Unterricht sind, regt zu Spekulationen über den Zusammenhang zwischen diesem Befund und denen über die Unterlegenheit der Unterschichtkinder im Hinblick auf Phonembildung und -unterscheidungen an<sup>34</sup>).

ORLIKS Untersuchungen machen wahrscheinlich, daß auch an der Universität sprachliche Leistungen besonders honoriert werden. Studienstiftler zeichnen sich durch besonders gute Deutschzensuren im Abitur aus. Das Reifezeugnisprofil von Naturwissenschaftlern mit gutem Examen hat gegenüber dem von solchen mit schlechterem Examen einen deutlichen Einschlag ins „Philologische“, d. h. unter anderem in den Sprachfächern signifikant bessere Zensuren<sup>35</sup>).

Nun werden selbstverständlich sprachliche Leistungen nicht allein in den Sprachfächern im engeren Sinne gefordert, sondern mehr oder weniger in allen Schulfächern. Es ist also anzunehmen, daß der Sprecher des restringierten Kode bei gleicher Intelligenz in all diesen Bereichen schwächere Leistungen erbringt, oder zumindest schlechter beurteilt wird als der des elaborierten Kode. Einen überzeugenden Beleg dafür bietet neben den schon genannten Untersuchungen die Studie von GUNDERSEN und FELDT. Sie bildeten in einer Stichprobe von Schülern vier Gruppen mit unterschiedlich hoher positiver und negativer Differenz zwischen verbaler und nichtverbaler Intelligenz bei Kontrolle des Gesamt-IQ. Es zeigte sich, daß die Mittelwerte der vier Gruppen in fünf verschiedenen Schulleistungstests – unter anderem im Rechnen und Work Study Skills (Studiertechniken) genau mit der Rangfolge der Mittelwerte der verbalen Intelligenz übereinstimmten und eine vollständig negative Rangkorrelation mit der nichtverbalen Intelligenz aufwiesen. Von den Lehrern wurde die einseitig nicht-verbal intelligenten Schüler am schlechtesten eingestuft. Besondere intellektuelle Fähigkeiten vermuteten sie wesentlich häufiger bei den verbal intelligenten Schülern<sup>36</sup>).

Die dritte Interpretationsalternative ergibt sich zwingend, wenn wir die Kodes mit BERNSTEIN als zwei verschiedene, in unterschiedlichen Subkulturen funktionale Sprechweisen verstehen. Empirisch gesicherte Belege für die sozialpsychologischen Auswirkungen auf den Sprecher des restringierten Kode, der sich in Situationen befindet, in denen der elaborierte gilt, sind mir nicht bekannt. An gelegentlichen informellen Beobachtungen solcher Situationen fehlt es freilich nicht. Daß der Schüler der Unterschicht tatsächlich größere Schwierigkeiten hat, die Sprache des Lehrers und der Schüler aus der Mittelschicht zu verstehen als die von Schülern seiner eigenen Herkunftsschicht, hat die schon genannte Untersuchung von ESTELLE CHERRY PEISACH gezeigt. Schon das dürfte dazu führen,

daß die Situation als verunsichernd erfahren wird. Hinzu kommt, daß der geltende Kode auch aktiv nicht zureichend beherrscht wird. PEISACHS Untersuchung legt also beide Interpretationen nahe: 1. werden die für den Lernfortschritt und die Schulleistung relevanten Informationen vom Kind der Unterschicht nicht mit gleicher Vollständigkeit und Genauigkeit aufgenommen. 2. bietet ihm seine Sprechweise nur beschränkte Möglichkeiten, die soziale Situation seinen Bedürfnissen und Absichten entsprechend zu lenken.

Auch ohne unsere 4. Alternative — die der generellen Determination von Wahrnehmung und Denken durch die Sprache — hier erörtern zu können, müssen wir also folgern, daß die im Sozialisationsprozeß der Unterschicht erlernte Sprechweise in die Schullaufbahn zunehmend höhere Hürden einbaut. — Ist es aber richtig, daß der rstringierte Kode sich in einem weiten Bereich von Intelligenzleistungen hemmend auswirkt, so scheinen sich daraus für die praktische vor-schulische Arbeit andere Konsequenzen zu ergeben, als wenn nur die ersten drei Alternativen zuträfen. Man könnte extrem folgern, es sei notwendig, unsere Schule primär als Sprachschule aufzubauen, eben weil die Sprache als Reservoir aller Kategorien des Wahrnehmens und Denkens das wesentliche Medium kultureller Leistungen sei.

Das geniale pädagogische Experiment von LURIA und YUDOVICH, die schwerwiegend retardierte Kinder durch intensiven Sprachunterricht in erstaunlichem Maße förderten, könnte zur Stützung dieser Auffassung herangezogen werden<sup>37</sup>).

Alternativen zwei und drei würden uns im Gegensatz dazu zu der Folgerung zwingen, das ohnehin gegebene Übergewicht sprachlicher Leistungsforderungen in unserer Schule abzubauen. Der Gegensatz ist aber wohl doch ein bloß abstrakter, denn die aus Alternative 4 abgeleitete generelle Forderung läßt sich auf sehr verschiedene Weise praktisch realisieren, abgesehen davon, daß die These der generellen Determiniertheit von Wahrnehmung und Denken durch die Sprache in dieser pauschalen Form nicht aufrechtzuerhalten ist.

Welches wären aber die praktischen Folgerungen, die sich aus unseren Überlegungen und Befunden ergeben?

Zunächst die, sprachliche Leistungen nicht mehr wie bisher als Hauptkriterium der Selektion zu handhaben, und darüber hinaus stärker als bisher nichtverbale Leistungen auch in der Schule zu pflegen und zu honorieren. Beides würde mit hoher Wahrscheinlichkeit die Bildungschancen von Kindern der Unterschicht vergrößern und unser Postulat einer allgemeinen und nicht bloß verbalen Bildung glaubwürdiger machen. Die Selektion der Schüler für verschiedene Schularten hat zudem den gerade für die sprachliche Entwicklung entscheidenden Effekt, die Schüler aus der Unterschicht des Kontakts mit denen der Mittel-



schicht weitgehend zu berauben, d. h. sie wiederum stärker an die Sprache ihres Herkunftsmilieus zu binden<sup>38)</sup>.

Abbau der am Kriterium verbaler Leistungen orientierten Selektion bedeutet nicht zugleich Verzicht auf intensiven Sprachunterricht. Selbst wenn es richtig wäre, daß man in allen Sprachen alles sagen kann, so hieße das offenbar nicht, daß in allen Situationen oder Milieus alle Sprechweisen gelten oder auch nur verstanden würden. Der Sprachunterricht hat also, soziologisch interpretiert, die Aufgabe, den einzelnen aus seiner durch die Herkunft zugeschriebenen und sprachlich fixierten Rolle zu lösen, ihn instand zu setzen, prinzipiell beliebige Rollen in unterschiedlichen sozialen Subsystemen einnehmen zu können. Das ist kein neuer Gedanke, aber seine Formulierung in soziologischen Kategorien deutet auf eine generelle Schwierigkeit hin: Wirklich gelernt werden wahrscheinlich nur die Sprechweisen, die in relevanten sozialen Bezugssystemen funktional sind. Der Erfolg des Sprachunterrichts hänge also davon ab, daß es der Schule gelingt, solche Bezugssysteme zu schaffen. Sie tut das teilweise durch ihre bloße Existenz. Im übrigen aber sind ihr bei diesem Bemühen offenbar enge Grenzen gesetzt, und solange es bei den gegenwärtigen Selektionspraktiken bleibt, kann sie nicht einmal das in diesen Grenzen immerhin Mögliche erreichen.

#### *Anmerkungen*

- 1 Vgl. zu dieser Auffassung: E. H. LENNEBERG, *Biological Foundations of Language*. New York, Wiley, 1967; D. McNEILL, *Developmental Psycholinguistics*, in: SMITH, F. and MILLER, D. A. (eds.), *The Genesis of Language. A Psycholinguistic Approach*. Cambridge, M. J. L. Press 1966.
- 2 Vgl. ULRICH OEVERMANN, *Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg*. Man. Diss. Frankfurt 1967.
- 3 Kurz nach der Heirat meldet sie in einem Tischgespräch ihre Forderungen mit folgenden Worten an: „Vier Zimmer sind da. Mann und Frau haben gleiche Rechte. Heutzutage sind die Gesetze so. Jedem gehören zwei davon. Was dem einen recht ist, ist dem anderen billig. Ich nehm' mir das Speisezimmer und das daneben. Der Mann behält das schöne Schreibzimmer und das große daneben. So ist es am einfachsten. Die Einrichtung bleibt, wie sie ist. Da braucht man nicht viel herumzurechnen. Es ist ja schad' um die viele Zeit. Man muß das erledigen. Dann hält beide Teile nichts mehr auf. Der Mann geht zum Schreibtisch, die Frau an ihre Arbeit.“ Diese Litanei ist ein Paradigma für den lexikalisch und syntaktisch restringierten Stil im Sinne BERNSTEINS: Die Sätze sind aufgereiht wie Perlen auf einer Schnur. Der gedankliche Zusammenhang wird syntaktisch nicht realisiert. Die Aussagen folgen aufeinander wie eine Sprichwortsammlung. Von allem individuellen Beiwerk befreit, evozieren sie die in einer bestimmten Sphäre selbstverständlichen Rollenerwartungen an Mann und Frau. In keinem Wort wird Persönliches signalisiert.

- 4 A. J. BRODBECK and O. C. IRWIN, The speech behaviour of infants without families, in: *Child Development*, 17, 1946.
- 5 O. C. IRWIN, Infant speech: The effect to family occupational status and of age on sound frequency, in: *Speech Hear. Disorders*, 13, 1948. O. C. IRWIN, Infant speech: The effect of family occupational status and of age on use of sound types, a. a. O.
- 6 RHEINGOLD et al., Social conditioning of vocalizations in the infant, in: *J. Comp. Physiol. Psychol.* 52, 1959, oev. 46. Nach D. MCCARTHY deuten Artikulationsmängel vor allem auf eine gestörte affektive Beziehung zwischen Mutter und Kind hin: D. MCCARTHY, Affective aspects of language learning, in: A. H. KIDD and J. L. RIVOIRE (eds.), *Perceptual development in Children*, New York, Intern. Univ. Press 1966.
- 7 Dauer der Beobachtung bis zum 30. Lebensmonat. (O. C. IRWIN, Infant speech: Effect of systematic reading of stories, in: *J. SPEECH HEAR. Res.* 3, 1960.
- 8 M. C. TEMPLIN, Certain language skills in children. Minneapolis. Univ. Minnesota Press, 1957.
- 9 Vgl. D. MCCARTHY, Language development in Children, in: L. CARMICHAEL (ed.), *Manual of Child Psychology*, N. Y. Wiley, 1954<sup>2</sup>; E. A. DAVIS, The Development of Linguistic Skills in Twins, Slingletons with Siblings and Only Children from Age Five to Ten Years. Institute of Child Welfare Monograph Series No. 14. Minneapolis, Univ. Minnesota Press 1937.
- 10 CYNTHIA P. DEUTSCH, Auditory Discrimination and Learning: Social Factors, in: *Merril-Palmer Quarterly*, 10, 1964, No. 3.
- 11 A. a. O. p. 280.
- 12 R. BROWN and U. BELLUGI, Three processes in the child's acquisition of syntax, in: *Harvard Educational Review*, 34, 1964, Oeverm. 75 f.
- 13 L. J. PEARLIN and N. L. KOHN, Social class, occupation, and parental values: A cross-national study, in: *Amer. Soc. Rev.* 31, 1966.
- 14 Einen genauen Überblick über die relevante Literatur bietet neben OEVERMANN (a. a. O.) vor allem C. D. CAZDEN, Subcultural differences in child language: An interdisciplinary review, in: *Merrill-Palmer Quarterly*, 12, 1966.
- 15 HERWIG BLEEK, Untersuchung zur Sprache 10- bis 11jähriger Mädchen verschiedener sozialer Herkunft. Man. Marburg 1965. Es handelt sich um eine unter Leitung des Verf. angefertigte Hausarbeit in Pädagogik.
- 16 Bildthemen: 1. Verkehrsunfall, 2. Hochzeit (3 Photos), 3. Motorradrennen, 4. Skispringer (Trickaufnahme: verliert im Flug die Skier), 5. Stierkampf (4 Photos). Die Bilder wurden den Schülerinnen gleichzeitig vorgelegt, so daß sie mit dem ihnen zusagendsten beginnen konnten, nachdem sie die Bilder 3 Minuten still betrachtet hatten. Die Beschreibung der Bilder dauerte zwischen 10 und 15 Minuten pro Schülerin. Zur Auswertung wurden alle „Interviews“ auf 10-Minuten-Dauer „transformiert“, was wahrscheinlich eine geringfügige Verzerrung mancher Daten hervorruft.
- 17 Frankfurter Analogietest, alle IQ zwischen 109,5 und 118,8.
- 18 M. DEUTSCH und Mitarbeiter fanden dagegen, daß solche Unterschiede im Wortschatz bei Kontrolle des IQ nicht mehr statistisch zu sichern waren: M. DEUTCH, A. MALIVER, B. BROWN & E. CHERRY, Communication of Information in the Elementary School Classroom. Cooperative Research Project No. 908, Institute of Developmental Studies, New York Medical College, New York 1964. Im Gegensatz zu HEINZ FREUND, Untersuchungen zum Wortschatz von Kindern im 4. Schj. (Hausarbeit in Päd.) Man. Marburg, kam H. H.

BEHR in einer Paralleluntersuchung zu ähnlichen negativen Ergebnissen wie DEUTSCH et. al. (H. H. BEHR, Die Beziehung zwischen Sozialschicht und Schriftsprache, Man. Marburg). Auch U. OEVERMANN fand keinen Zusammenhang zwischen Sozialschicht und Länge der Aufsätze bzw. deren Wortschatz, während die Zahl der Wörter pro Satzeinheit ähnlich wie bei BLEEK der Umfang der funktionell vollständigen Äußerungen statistisch zwischen den Schichten diskriminiert. — Die prägnanteren Ergebnisse der Untersuchung von BLEEK führe ich im wesentlichen auf die unter fürs Sprachlernen relevanten Gesichtspunkten vorgenommene Abgrenzung der beiden Schichten gegeneinander zurück.

- 19 JOHN & GOLDSTEIN, The social context of language acquisition, in: Merrill-Palmer Quarterly 10, 1964, No. 3, vgl. auch VERA P. JOHN, The intellectual development of slum children: Some preliminary findings, in: The Amer. Journal of Orthopsychiatry, 33, 1963, No. 5.
- 20 Vgl. RAINER KRAUSKOPF, Die Verwendung von Adjektiven in schriftlichen Äußerungen von Kindern des 4. Schj. und ihr Zusammenhang mit Intelligenz und sozialen Faktoren. Man. Marburg (Hausarbeit in Päd.), ROEDER, P. M., Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen, in: ROEDER, PASDZIERNY, WOLF, Sozialstatus und Schulerfolg, Heidelberg 1965.
- 21 OEVERMANN, a. a. O. S. 331 f.
- 22 Ich folge hier der Darstellung, die BERNSTEIN in seiner Abhandlung „A Socio-linguistic Approach to Social Learning“ gegeben hat. (Penguin Survey of the Social Sciences 1965, Penguin Book No. 2337) Eine ausführliche Würdigung und Kritik des BERNSTEINschen Ansatzes wie auch der empirischen Arbeiten, auf die er sich stützt, gibt U. OEVERMANN.
- 23 „Functions of a particular form of social relationship or, more generally, qualities of social structures“. BERNSTEIN, a. a. O. p. 153.
- 24 A. a. O. p. 152.
- 25 A. a. O. p. 159 f.
- 26 A. a. O. p. 157.
- 27 Vgl. dazu H. HÖRMANN, Psychologie der Sprache, Berlin, Heidelberg, New York 1967, und OEVERMANN, a. a. O. pp. 387 ff.
- 28 Vgl. BERNSTEIN, Language and Social Class, Brit. Soc. 11, 1960. OEVERMANN allerdings konnte diesen Befund bei seiner Stichprobe nicht bestätigen.
- 29 BERNSTEIN: „The ability to switch codes controls the ability to switch roles“: A socio-linguistic approach . . . , p. 157.
- 30 In: Child Development, Vol. 30, No. 2, 1965.
- 30a EBERHARD HERMES hat eigene, aufschlußreiche Beobachtungen bei Studierenden des Zweiten Bildungswegs im Lichte dieser Alternative interpretiert. Er kommt dabei zu sehr anregenden Thesen über das Verhältnis von Studierenden aus der Unterschicht zur „formalen“ Sprache der Wissenschaft, bzw. zur „Sprache des Gebildeten“. Vor allem der Versuch einer „Überanpassung“ an die Normen dieser Sprache wird hervorgehoben. E. HERMES, Sprachliche Probleme beim Aufstieg durch Bildung. Erfahrungen aus einem Institut des Zweiten Bildungsweges. In: Neue Sammlung, 7. Jg. 1967, Heft 6.
- 31 Vgl. ROEDER, Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen, a. a. O., wo die genannte Untersuchung ausführlicher referiert ist. Auch OEVERMANN hat die Aufsätze seiner Stichprobe nach komplexen linguistischen Kriterien subjektiv einstufen lassen, die von den Beurteilern offenbar primär als ästhetische und semantische Kriterien aufgefaßt worden sind, auf Grund deren sie relativ

genau zwischen Mädchen und Jungen, weniger genau aber zwischen den Schichten differenzieren konnten. Allerdings zeigten die Aufsätze der Mädchen in höherem Maße die Merkmale des elaborierten Stils. Systematisch deutet das Ergebnis also in die gleiche Richtung. Die größere Eindeutigkeit unserer Befunde ist wahrscheinlich auf die größere Distanz zwischen den verglichenen Sozialschichten zurückzuführen.

- 32 L. KEMMLER, Erfolg und Versagen in der Grundschule. Empirische Untersuchungen, Göttingen, 1967.
- 33 Vgl. ROEDER, Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen, a. a. O., und ROEDER, Thesen zur Auslese durch den neusprachlichen Unterricht, in: Pädagogische Analysen und Reflexionen, Festschrift für ELISABETH BLOCHMANN, Weinheim-Berlin 1967.
- 34 Vgl. JOHN B. CARROLL, Research on Teaching Foreign Languages, in: N. L. GAGE (Ed.), Handbook of Research on Teaching, Chicago 1963 und PIMSLEUR, SUNDLAND, MCINTYRE, Under-Achievement in Foreign Language Learning, in: IRAL, II, 1964.
- 35 PETER ORLIK, Kritische Untersuchungen zur Begabtenförderung. Meisenheim am Glan, 1967.
- 36 R. C. GUNDERSEN and L. S. FELDT, The relationship of differences between verbal and nonverbal intelligence scores to achievement, in: Journ. Ed. Psych. 51, 1960.
- 37 LURIA, A. R. und YUDOVICH, F. I., Speech and the Development of Mental Processes in the Child. New York 1961. Allerdings ist der Faktor Sprachunterricht in diesem langfristigen Experiment nicht rein von anderen Stimuli der Situation zu isolieren.
- 38 Vgl. die Ergebnisse über signifikante Unterschiede des Sprachgebrauchs zwischen den Schularten: ROEDER, Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen, a. a. O.